

*Jadwiga Kędzierska*

## Idee edukacji globalnej w programach nauczania elementarnego (między zaścianiem a globalną wioską)

Szkoła jest środowiskiem społecznym dziecka, w którym zdobywa ono nowe i poszerza istniejące doświadczenia. Nabywa i porządkuje swą wiedzę, uczy się wykorzystywać ją w praktyce, wzbogaca i modyfikuje, a niekiedy tworzy, systemy przekonań i wartości. Toteż jednym z jej głównych zadań jest wprowadzanie dziecka w bogatą swoją złożonością rzeczywistość. Jedną z istotnych cech rzeczywistości otaczającej dziecko jest **globalizm**.

Szkolna edukacja dziecka rozpoczyna się w szóstym roku życia etapem kształcenia elementarnego. Właśnie w tym wieku jest ono szczególnie chłonne i podatne na kierowanie wychowawcze. To właśnie wtedy powstaje w jego świadomości obraz samego siebie i otaczającego go świata. Obraz ten będzie wpływał przez całe życie człowieka na tworzenie oraz rekonstrukcję przez niego poglądów i przekonań. Dlatego też wszystko to, co dzieje się w sferze dydaktyczno-wychowawczej na poziomie elementarnym, ma tak ogromne znaczenie dla dalszych losów edukacyjnych i życiowych każdego z nas.

Powstaje zatem pytanie: w jakim stopniu szkoła na pierwszym etapie edukacji wprowadza swoich uczniów do życia w zglobalizowanym świecie? Pytanie jest nader szerokie, wymagające wielostronnych analiz badawczych. Pierwszym zaś krokiem w poszukiwaniu nań odpowiedzi jest analiza podstawowych dokumentów programowych, regulujących prowadzenie działalności dydaktyczno-wychowawczej w obszarze przygotowania najmłodszych uczestników edukacji do kształtowania własnego losu w świecie globalnym. Wyniki tej analizy są przedmiotem rozważań zawartych w niniejszym artykule.

**Globalizm, globalizacja, procesy globalizacyjne** – to terminy, które pojawiają się od kilkunastu lat, także w rozważaniach nad edukacją. Opisują one nader złożony, a równocześnie dynamiczny stan świata, charakteryzujący się różnorodnymi zjawiskami, a zwłaszcza:

- dokonujący się w skali ziemskiego globu obieg dóbr materialnych pod postacią wymiany towarów, kapitału i usług oraz stanowiących swoiste bogactwo cywiliza-

cyjno-kulturowe ludzkości zasobów symbolicznych. Nową właściwością tego zjawiska jest zasadnicza zmiana kryteriów oraz sposobów mierzenia efektywności oraz ekonomiczności zarówno samych tych dóbr, jak i procesów ich wytwarzania. Towarzyszy temu zanikanie rynków lokalnych na rzecz ogólnoświatowych, a w ślad za tym zrównanie cen. To zaś nie zawsze przekłada się na równomierność dochodów wytwórców dóbr materialnych i kulturowych. Cyrkulacja owych dóbr charakteryzuje się nierównomiernością zarówno pomiędzy państwami, jak i wewnątrz nich. Poprzez to generuje ostrą rywalizację o dostęp do tego, co uważane jest za cenne. Rywalizacja ta staje się jednym z istotnych elementów życia zarówno społeczeństw, jak i jednostek. Swoistym wyścigiem szczurów o uzyskanie wymiernych wartości. A posiadanie ich ma odróżniać zwycięzców od pokonanych i być miarą sukcesu. W rezultacie potęgują się istniejące i rodzą coraz nowsze napięcia i konflikty zarówno w obszarze mikro-, jak i makrospołecznym<sup>1</sup>;

- ogólnoświatowy obieg informacji stał się możliwy dzięki rozwojowi technologii informatycznej. Zmiany w tym zakresie powodują rozpowszechnianie wiadomości, na niespotykaną dotąd skalę. W konsekwencji zaś zanikanie granic państwowych, barier politycznych, kulturowych i technologicznych. Zjawisko, o którym tu mowa, sprawia, że człowiek, jak nigdy w swojej historii, posiada dostęp do wiedzy. Z drugiej zaś strony paradoksalnie przeżywa poczucie dezinformacji wyrażającej się zarówno brakiem, jak i nadmiarem informacji oraz pełnienia przez nią bardzo często funkcji dystorsyjnej (zakłócającej). Jedną z przyczyn charakteryzowanego, złożonego stanu jest to, iż ów obieg niemal nie poddaje się kontroli jednostek i małych grup społecznych ani poprzez systemy zewnętrzne, ani poprzez system kulturowych tabu. Towarzyszy temu, jak się wydaje, powszechne uznanie języka angielskiego, jak niegdyś łaciny, za kod przekazu informacji naukowych, za język komunikowania się ludzi różnych kultur i narodowości w sytuacjach zawodowych i codziennych;
- rozwój powszechnego obiegu informacji, powstanie warunków gospodarczych, społecznych oraz technicznych dla przemieszczania się jednostek i małych grup społecznych przyczyniają się do swoistego kurczenia się świata. Ludzie częściej niż dawniej zmieniają miejsce stałego zamieszkania, poszukując warunków bardziej godnego życia, podróżują w celach poznawczych, komercyjnych i rozrywkowych. Kontaktują się z coraz większą liczbą innych ludzi reprezentujących odmienną kulturę, inny rodzaj i poziom życia. Wzbogacają tym samym swoją osobowość, lecz również często tracą swoje poczucie kulturowego zakorzenienia. Zasilając kategorię ludzi – obywateli świata – zdają się obojętni na to, gdzie mieszkają, pracują, jakie wartości wnoszą w życie innych ludzi, otaczającego ich środowiska przyrodniczego, społecznego i kulturowego. Właśnie ci ludzie w dużym stopniu dążą do indywidualnego, wymiernego sukcesu, napędzając rywalizację jako kategorię ludzkiego życia w zglobalizowanym świecie. By osiągnąć spektakularny sukces, odcinają się od swoich korzeni, koncentrując się na sobie i swoim sukcesie obojętnie na potrzeby i właściwości innych ludzi;
- zmniejszanie się znaczenia państw narodowych na rzecz dążenia do łączenia organizmów państwowych w duże ponadnarodowe i ponadpaństwowe organizacje. Tej

---

<sup>1</sup> J. Danilewska, *Edukacyjny doping ery globalizacji – czy potrafimy go zrównoważyć?*, w niniejszej książce s. 25.

właściwości współczesnej cywilizacji towarzyszy powstawanie tzw. społeczeństwa uczestniczącego, którego jednostki kształtują w sobie poczucie bycia obywatelami kontynentu i świata, oraz odpowiedzialności za nie, a nie tylko za losy własnego narodu i państwa. W konsekwencji następuje ograniczanie suwerenności gospodarki, polityki i kultury narodowej w systemie globalnego rynku zarówno kapitałowego, jak i idei oraz innych zasobów symbolicznych. Chodzi tu zwłaszcza o specyficzne doświadczenia, a także symbole, nieprzekładalne na uniwersalny kod kulturowy, a tym samym niezrozumiałe i nieprzyswajalne dla innych uczestników wymiany. Równocześnie warto zaznaczyć, że jako przeciwwaga dla charakteryzowanego tu przejawu globalizacji pojawia się w niektórych krajach, znajdujących się zwłaszcza na niższym poziomie rozwoju ekonomicznego, wiele zjawisk wskazujących na pogłębianie się dążeń do izolacji w sferze kultury i religii;

- kolejna właściwość, jaką jest dążenie ludzkości do zawłaszczania środowiska naturalnego, wyraża się między innymi nie zawsze kontrolowanym rozwojem nowoczesnych technologii i ich zastosowań. Ta cecha jest odpowiedzialna za powstawanie wielu zagrożeń o zasięgu globalnym w sferze ekologii. Są one skutkiem daleko idącej degradacji środowiska naturalnego, co z kolei staje się przyczyną zakłóceń równowagi w przyrodzie; w konsekwencji pogarsza jakość życia zarówno jednostek, jak i dużych grup ludzkich.

Można zatem powiedzieć, że globalizacja jest zarazem właściwością i procesem wszechogarniającym wszystkie dziedziny życia człowieka. Jak pisze Z. Bauman<sup>2</sup>, globalizacja stanowi nieunikniony los świata. Jest także nieodwracalnym procesem dotyczącym każdego, w takim samym stopniu i w ten sam sposób. Ważne jest przy tym zwrócenie uwagi, że ocena globalizacji jako właściwości współczesnego świata, oraz konsekwencji, jakie niesie ona dla człowieka, nie jest jednoznaczna. Przybiera niejedenkrotnie skrajne postacie: od entuzjastycznego optymizmu do skrajnego pesymizmu. Optymistyczna wersja zakłada stapianie się wielu istniejących kultur w jedną, wspaniałą swą różnorodnością kulturę świata, bogacenie świata, szczęśliwość ludzi i całej planety. Wersja pesymistyczna – bezpardonowe współzawodnictwo ekonomiczne, polityczne, ideologiczne i kulturowe zachodzące pomiędzy jednostkami, formalnymi i nieformalnymi grupami społecznymi. Ta rywalizacja prowadzi do wykluczenia, a w konsekwencji narastania nierówności i konfliktów pomiędzy państwami i społecznościami w dążeniu do zapewnienia sobie dobrobytu. Jej ofiarami będą nie tylko ludzie, ale i cała Ziemia<sup>3</sup>. Niemniej niezależnie od formułowanych ocen trzeba *globalizację* uznać za zjawisko społecznie ważne. To zaś z kolei powoduje zaistnienie konieczności usytuowania na jej tle zadań edukacji.

**Edukacja skierowana na świat, edukacja globalna** ma być, zdaniem niektórych myślicieli rozważających kwestie edukacyjne z perspektywy postmodernizmu<sup>4</sup>, próbą odpowiedzi na wyzwania globalizacyjne.

<sup>2</sup> Z. Bauman, *Globalizacja, i co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000, s. 5.

<sup>3</sup> Za: J. Keller, *Education for Regional Sustainable Development*, recenzja pracy pod red. J.P. Hautecoeur, *Ecological Education in Every Life: Alpha 2000*, autorstwa M. Malec, *Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja*, nr 3, 2003, Wrocław.

<sup>4</sup> Z. Melosik, *Edukacja skierowana na świat – ideał wychowawczy XXI wieku*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1989, nr 3.

Właściwości rynku i towarzyszące im zjawiska społeczne dla edukacji oznaczają konieczność przygotowania uczniów do szybko zachodzących zmian na rynku kapitału i pracy, a w rezultacie do konkurencji o miejsca pracy, warunki jej wykonywania, wymierne korzyści wynikające z zajmowanych stanowisk. W konsekwencji zatem do przeżywania w różnych sferach życia zarówno sukcesów, jak i porażek. To w toku edukacji młodzi ludzie powinni mieć okazję do nabycia właściwości pozwalających im na radzenie sobie w sytuacjach nadmiaru z jednej strony, a z drugiej braku dóbr konsumpcyjnych, a także uczestnictwa w procesach konsumpcji dóbr materialnych oraz kulturowych.

Mając na uwadze przejaw globalizacji, jakim stały się właściwości ogólnoświatowego obiegu informacji, oczekuje się od edukacji przygotowania młodego pokolenia do radzenia sobie zarówno z szumem informacyjnym, jak i sytuacjami niedoinformowania. W tym także rozpoznawania oraz wykorzystywania funkcji pełnionych przez teksty zawierające różnorodnego typu przekazy. Od każdego absolwenta szkoły oczekuje się też swobodnego poruszania się po technologii informatycznej, umiejętności korzystania z mass mediów oraz swobodnego posługiwania się wieloma kodami oraz kanałami przekazu informacji. Towarzyszyć im winny takie właściwości podmiotowe, jak nastawienie na poszukiwanie, ewaluowanie i selekcjonowanie informacji ze względu zarówno na podejmowane zadania, jak i przyjmowane wartości.

Innym wyzwaniem stojącym przed edukacją jest przygotowanie młodego pokolenia do wyzwań, jakie stawia „podróżowanie po świecie”. Wyraża się ono w kształtowaniu konstelacji umiejętności oraz właściwości podmiotowych służących poszukiwaniu jak najlepszych warunków życia, a w razie konieczności, ich kreowania lub modyfikowania przy poszanowaniu prawa innych do takiego samego działania.

Ograniczanie znaczenia, a zarazem poczucia tożsamości narodowej w skali globalnej sprawia, że edukacja powinna podjąć trud realizacji dwóch, pozornie tylko pozostających w sprzeczności, zadań. Jednym z nich jest stwarzanie warunków sprzyjających kształtowaniu w sobie, przez młodych ludzi, poczucia tożsamości obywatela kontynentu i świata wraz z towarzyszącymi jej umiejętnościami instrumentalnymi oraz społecznymi. Ma ono służyć znajdowaniu swojego miejsca w społeczności świata, w tym zwłaszcza rozwijaniu tolerancji wobec tradycji, języka, religii, odmiennych motywów postępowania i stylów życia innych ludzi. Drugim, pozornie tylko sprzecznym, stwarzanie warunków do rozwijania poczucia przynależności do własnej narodowości, kultywowania dziedzictwa poprzednich pokoleń, uczestnictwa w życiu małej ojczyzny – swojej rodziny, środowiska lokalnego, kraju. Realizacji tych zadań towarzyszyć powinno i trzecie – budowania i uwewnętrzniania norm postępowania służących zapobieganiu przeżyciom i działaniom konfrontacyjnym, oraz stwarzania warunków dla wewnętrznego wzbogacania się. Realizacja tych zadań pozwoli na powstanie swoistego poczucia zakorzenienia w społeczeństwie i kulturze, zapobiegnie zagubieniu i alienacji w złożonym, globalnym świecie.

Zadaniem edukacji staje się również stwarzanie warunków dla kształtowania przekonania o tym, że człowiek jest elementem ekosystemu planety. Toteż młode pokolenie przygotować trzeba z jednej strony do życia w zdegradowanym środowisku naturalnym, z drugiej wszakże, i to zadanie wydaje się być priorytetowym, do podejmowania

działań mających na celu nie tylko zachowanie, ale i odbudowanie substancji przyrodniczej, a więc do podejmowania działań proekologicznych.

Powołując się na poglądy L. Andersona, J. Beckera, B.R. Joyce'a i innych naukowców Z. Melosik<sup>5</sup> przedstawia ideał wychowania edukacji globalnej oraz wynikające z niego cele edukacyjne. Ów ideał wychowawczy, jego zdaniem, składa się z czterech elementów:

- idei pluralizmu, której elementem winien stać się dialog międzykulturowy, jako swoista alternatywa dla jednorodnego światowego społeczeństwa konsumpcyjnego;
- nastawienia na globalną zmianę, rozumianego jako stałe dążenie do rozpatrywania konstelacji zachodzących zjawisk w skali ogólnoświatowej i ogólnoludzkiej w aspekcie systemowym i dynamicznym;
- antycypacji pojmowanej jako zdolność do przewidywania trendów, poszukiwania i kreowania alternatyw, myślenia w „kategoriach świata” i analizowania problemów postrzeganych jako kontrowersje;
- uczestnictwa, czyli dążenia do współudziału w rozwiązywaniu problemów światowych, będącego przejawem identyfikacji jednostki z całym gatunkiem ludzkim<sup>6</sup>.

Warunkiem osiągnięcia powyższego ideału jest, zdaniem jego autora, „wyposażenie jednostki w globalną świadomość”, będącą systemem przekonań, i gotowości do... Na tę globalną świadomość składają się:

- przekonanie o istnieniu wspólnych dla wszystkich ludzi na całej Ziemi właściwości biologicznych, potrzeb egzystencjalnych i psychicznych, oraz wspólnota przeszłości;
- postrzeganie siebie samego i innych ludzi jako elementów ekosystemu Ziemi;
- umiejętność rozpatrywania samego siebie i grup społecznych, w skład których wchodzi każdy człowiek, jako uczestników życia międzynarodowego w skali kontynentu i świata;
- gotowość do postrzegania istnienia, tego co określa „bankiem kultury”, jako wytworu ludzi żyjących dawniej, dziś i w przyszłości;
- przekonanie, że ludzie żyjący w różnych kulturach odbierają i wartościują problemy światowe, przyjmując różne założenia<sup>7</sup>.

Inaczej mówiąc, kształtowanie **globalnej świadomości** sprowadzić można do zadania, jakie przed edukacją postawił J. Delores, a które brzmi: „pomagać zrozumieć świat i zrozumieć innego człowieka, aby zrozumieć samego siebie”<sup>8</sup>.

Przedstawiony zestaw celów edukacji globalnej charakteryzuje wysoki poziom ogólności. Jego konkretyzacja wydaje się być nader pożądana, jeśli ów zestaw celów ma stanowić podstawę dla projektowania edukacyjnej zmiany, skierowanej ku tworzeniu, tego, co nazwalibyśmy edukacją skierowaną na świat.

Jak pisałam we wstępie artykułu, uczniowie uczący się na poziomie edukacji elementarnej są szczególnie chłonni i podatni na oddziaływanie dydaktyczno-wychowawcze dorosłych. W dziecięcej świadomości, w tym właśnie okresie, powstaje obraz

<sup>5</sup> Z. Melosik, *Edukacja globalna, nadzieje i kontrowersje* [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1993.

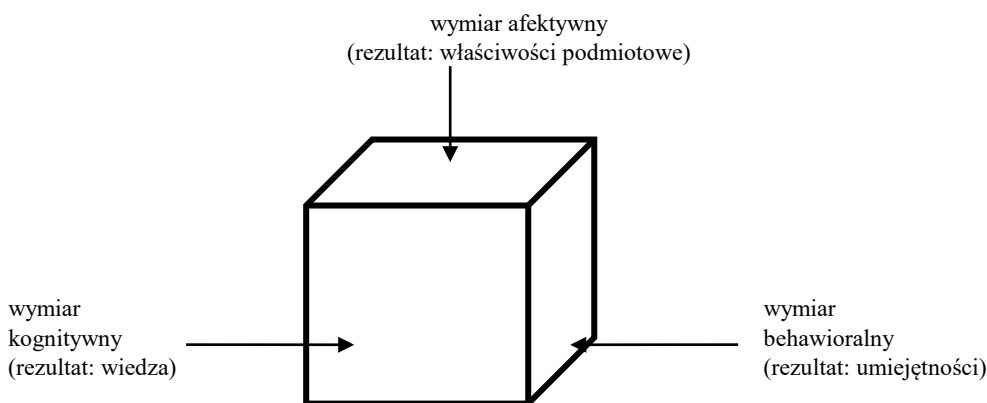
<sup>6</sup> Tamże, s. 166.

<sup>7</sup> Por. tamże, s. 165–166; Z. Bauman, *Globalizacja, i co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000.

<sup>8</sup> J. Delores i in., *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, s. 47.

samego siebie i świata, który przez całe życie będzie wpływał na powstające i rekonstruujące się poglądy i przekonania, a w konsekwencji determinował ich życiową działalność. Dlatego też założenia programowe dotyczące przygotowania najmłodszych uczniów do życia w zglobalizowanym świecie mają tak ogromne znaczenie dla dalszych losów edukacyjnych i życiowych każdego z nas. Wyniki tych analiz poddaje poniżej pod rozagę czytelników artykułu.

Edukacja globalna, jeśli ma dobrze służyć stwarzaniu warunków dla kształtowania globalnej świadomości mieszkańców Ziemi, winna mieć charakter trójwymiarowy. Składają się nań następujące wymiary<sup>9</sup>: kognitywny, behawioralny i afektywny.



Rys. 1. Wymiary edukacji globalnej

Wymiar kognitywny obejmuje odkrywanie i przyswajanie przez uczniów wiedzy na temat globalizacji jako procesu, jej przejawów, uwarunkowań oraz bliskich i odroczonej skutków w sferze jednostkowej i społecznej. Rezultatem realizacji tego wymiaru edukacji jest wiedza osobista każdego z uczących się, która stanowić będzie podstawę orientacyjną ich działań w przyszłym życiu.

Wymiar behawioralny – koncentruje się na nabywaniu przez uczących się gotowości do działań na rzecz wspólnego dobra, przeciwdziałania już istniejącym oraz powstającym w przyszłości patologiom wpisanych w proces i rezultaty globalizacji. Rezultatem realizacji behawioralnego wymiaru edukacji są układy umiejętności uczących się, będące swoistym instrumentarium ich działań i zachowań w świecie globalnym, zarówno w okresie młodzieńczym, jak i dorosłości.

Wymiar afektywny związany jest z kształtowaniem w sobie przez uczniów emocjonalnego stosunku do zachodzących zmian w skali Ziemi, kontynentu i kraju. Jest niezbędnym elementem budowania postaw wobec samego siebie, innych ludzi, świata przyrody i kultury. Wymiar afektywny skutkuje powstaniem motywów, nastawień,

<sup>9</sup> Por. H. Cybulska, *Edukacja jako wsparcie rozwoju poznawczego dzieci w młodszym wieku szkolnym* [w:] G.M. Miłkowska i in. (red.), *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, Zielona Góra 2000, s. 270–271.

dążeń, oczekiwań, systemów wartości stanowiących swoisty układ odniesienia dla formułowania ocen moralnych, intelektualnych, prakseologicznych, technicznych, estetycznych, wobec samego siebie i swoich zachowań w różnych sytuacjach życiowych, innych ludzi oraz zjawisk otaczającego świata. To on w dużym stopniu warunkuje konstruowanie wymiaru kognitywnego i behawioralnego.

Poszukując odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu idee edukacji globalnej realizowane są w polskiej szkole na poziomie edukacji elementarnej, trzeba rozpocząć poszukiwania od analizy dokumentów programowych regulujących działalność dydaktyczno-wychowawczą w klasach początkowych w polskiej szkole.

Najbardziej znaczącym dokumentem regulującym treści kształcenia jest *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów*<sup>10</sup>. Obok ustawy o systemie oświaty jest to najważniejszy dokument normujący pracę szkół wszystkich obowiązkowych szczebli kształcenia. Wyznaczając kierunki pracy dydaktyczno-wychowawczej na kolejnych szczeblach systemu edukacji, reguluje on bieżące działania edukacyjne. Określa cele i zadania szkoły, zadania nauczycieli, niektóre ich uzasadnienia, oraz treści nauczania obowiązujące wszystkich uczniów na kolejnych szczeblach edukacji. Toteż zawartość *Podstawy programowej...* winna być obligatoryjnie uwzględniana w programach wychowania przedszkolnego, programach nauczania edukacji wczesnoszkolnej, poszczególnych przedmiotów nauczania zawartych w planach kształcenia szkół szczebla ponadpodstawowego, a także w zestawie kryteriów i ocen szkolnych, oraz wymagań egzaminacyjnych. Wynika z tego, że podstawową funkcją dokumentu *Podstawa programowa...* jest jej funkcja regulacyjna. Stanowi ona swoistą płaszczyznę, do której wszystko, co dzieje się w szkole w sferze programowej, realizacyjnej i ewaluacyjnej odnosi się i przymierza. Z tej funkcji wynikają inne, od niej pochodne.

Zatem *Podstawa programowa...* pełni:

- funkcję teleologiczną poprzez nakazanie, w sposób bezdyskusyjny, ostatecznych i pośrednich celów i zadań szkolnego wychowania i kształcenia;
- funkcję standaryzacyjną, co oznacza, że służy ujednoliceniu (standaryzacji) praktyki edukacyjnej;
- funkcję ideologiczną objawiającą się poprzez dostarczanie wyjaśnień i uzasadnień przyjętych rozwiązań w sferze celów i treści kształcenia;
- funkcję organizacyjną, co oznacza, iż dokument ten w szkołach, do których się odnosi, określa instytucjonalną i temporalną strukturę nauczania;
- funkcję dydaktyczną, która wyraża się we wskazaniu obowiązkowych treści nauczania na poszczególnych szczeblach szkolnych oraz w obrębie najbardziej ogólnych treściowych struktur kształcenia, jakimi są obszary edukacji, bloki przedmiotowe, przedmioty nauczania oraz ścieżki edukacyjne;
- funkcję ewaluacyjną poprzez określenie działań mających na celu wartościowanie programów i podręczników szkolnych oraz podstawowych kryteriów oceny rezultatów procesów edukacyjnych dokonywanych w toku ewaluacji zewnętrznej.

---

<sup>10</sup> Analizie została poddana wersja *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów* z 26.02.2002.

Zestaw powyższych funkcji wskazuje na to, że dokument, jakim jest *Podstawa programowa...* stanowi swoiste narzędzie (instrument) sterowania praktyką oświatową<sup>11</sup>. Toteż niezwykle ważne, z punktu widzenia rozpatrywanego zagadnienia, jest rozpoznanie treści owego dokumentu.

Szkolna edukacja elementarna obejmuje wychowanie przedszkolne i etap nauczania zintegrowanego na poziomie klas I–III.

Zintegrowany charakter edukacji wczesnoszkolnej oznacza, że stanowi ona wielowymiarowy układ warunków i działań podmiotów pedagogicznych skierowanych na realizację założonych celów. Służyć ma tworzeniu w świadomości ucznia całościowego obrazu świata oraz w przygotowaniu go do poznawania, wartościowania i zmieniania samego siebie i otaczającej go rzeczywistości. Tym samym może stanowić ważny element edukacji globalnej. Przyjrzyjmy mu się nieco bliżej.

Cele edukacyjne I etapu kształcenia, zawarte w ich *Podstawie programowej...*<sup>12</sup>, koncentrują się na wspomaganiu wszechstronnego rozwoju uczniów. Oznacza to stwarzanie im w szkole warunków dla opanowania umiejętności instrumentalnych służących zdobywaniu wiedzy, utrzymywania poprawnych kontaktów z innymi ludźmi i działania w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych (aspekt behawioralny), a także dla kształtowania poczucia przynależności do społeczności szkolnej, lokalnej i narodowej (aspekt afektywny). Cele te zostały sformułowane w kategoriach powinności nauczycieli do: podejmowania działań skierowanych ku umożliwieniu dzieciom poznawania siebie i otaczającego je świata w jego jedności i złożoności, nabywania umiejętności działania w różnych sferach życia, wspomagania ich samodzielnego uczenia się, inspirowania do wyrażania własnych myśli i przeżyć, rozbudzania ciekawości poznawczej oraz motywacji do dalszej edukacji, a także odnajdywania przez dziecko swojego miejsca w małych grupach społecznych, których jest uczestnikiem.

W zestawie celów skonstruowanych zarówno dla przedszkola, jak i nauczania zintegrowanego, dominuje wyraźnie wymiar behawioralny. Przejawia się to pod dwiema postaciami – nakazu kształtowania umiejętności, zwłaszcza instrumentalnych, warunkujących uczenie się przez całe życie oraz, w przypadku podstawy programowej przeznaczonej dla szkół, zestawu ośmiu tzw. umiejętności kluczowych<sup>13</sup>, które charakteryzują się trzema właściwościami:

- 1) są szczególnie ważne dla osiągnięcia przez człowieka celów życiowych i zawodowych;
- 2) powodują, że staje się on w przyszłości, bardziej niż inni, cenny dla pracodawcy;
- 3) odgrywają istotną rolę w instytucjonalnym kształceniu, a w przyszłości doskonaleniu zawodowym i samokształceniu.

<sup>11</sup> Por. J. Kędzierska, *Podstawa programowa* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t. 4, Warszawa 2005.

<sup>12</sup> *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych*, Dz.U. nr 2 z 17.01.2000 oraz *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów* z 26.02.2002.

<sup>13</sup> Wprawdzie *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego* nie zawiera zestawu umiejętności kluczowych, ale można je odnaleźć zarówno w tekście celów, jak i obszarów edukacyjnych zawartych w tym dokumencie.



Niekiedy zwraca się również uwagę i na to, że rozbudzają kreatywność i samodzielność osób je posiadających<sup>14</sup>.

Zestaw umiejętności kluczowych zawarty pośrednio w *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego...*, a bezpośrednio w *Podstawie programowej dla szkół podstawowych i gimnazjów* jest tak skonstruowany, że główny akcent pada w nich na przygotowanie do realizacji idei współuczestnictwa i antycypacji. Oznacza to postrzeganie siebie nie tylko jako ważnego elementu społeczności, w skład których wchodzi każdy człowiek, ale i współudział w budowaniu wspólnego życia oraz przewidywanie konsekwencji zdarzeń zarówno istniejących w teraźniejszości, jak i tych przyszłych.

Wydaje się wszakże, że autorzy analizowanego dokumentu przedstawili dość chaotyczną i dyskusyjną listę umiejętności uznanych za kluczowe. Nie jest ona uporządkowana ani ze względu na ich właściwości, ani na ich znaczenie w życiu człowieka. Poszczególne kategorie umiejętności są nierozłączne. Są też nieuporządkowane, a w każdym razie kryterium ich porządkowania jest co najmniej niejasne. Równocześnie interpretacja znaczenia zapisu tego fragmentu analizowanego dokumentu jest utrudniona, ponieważ nie zawiera on w żadnej swej części ani profili końcowych tych umiejętności, ani ich odniesień do standardów rozwojowych. Stwarza tym samym ogromne pole do zróżnicowanych interpretacji dla wykonawców omawianego dokumentu – autorów programów nauczania, nauczycieli, autorów narzędzi ewaluacji poziomu osiągnięć szkolnych uczniów. Nie są też umiejętności zwane kluczowymi ważnym czynnikiem doboru i układu treści kształcenia w analizowanym dokumencie.

Warto przy tym zwrócić uwagę, że lista umiejętności kluczowych zawarta w *Podstawie programowej* różni się od listy tych umiejętności znajdujących się w standardach edukacyjnych określających treść badanych osiągnięć szkolnych podczas egzaminów wewnętrznych. Z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że charakteryzowany element celów edukacyjnych nie pełni istotnej roli w praktyce edukacyjnej. W efekcie, w obszarze celów w programach nauczania edukacji zintegrowanej albo nie ma odniesienia do tej części *Podstawy programowej*, albo autorzy tworzą własne listy umiejętności, które nazywają kluczowymi.

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej posługujący się dokumentami programowymi prezentują jedną z trzech postaw: interpretują część dokumentu poświęconą umiejętnościom kluczowym zgodnie z własną wiedzą lub sposobem postrzegania rzeczywistości pedagogicznej, bądź ją ignorują, zgodnie z zasadą, że „jakoś to będzie”. W innym przypadku, kierując się postawą zdroworozsądkową, realizują wymagania zawarte w standardach edukacyjnych, przygotowując swoich uczniów do zajmowania jak najwyższych miejsc rankingowych na listach osiągnięć szkolnych. Ta właśnie postawa nauczycieli – głównych interpretatorów dokumentów programowych, wydaje się najczęściej występować w praktyce szkolnej. Tym samym owe standardy, a w konsekwencji i pomiar osiągnięć szkolnych, wbrew deklaracjom niesionym na poziomie celów edukacyjnych kształcenia ogólnego, stają się tym, co dominuje w polskiej szkole. Ostatecznie, wymiar behawioralny zawarty w celach *Podstawy programowej...* nie służy budowaniu edukacji skierowanej na świat, w rozumieniu cytowanych autorów opisujących pozytywny aspekt edukacji globalnej. Jego treść sprzyja stwarzaniu wa-

<sup>14</sup> D. Cain i in. (opr.), *Materiały edukacyjne Kreatora: Kreator i Ty, Kompetencje kluczowe w szkole*, [materiały do użytku wewnętrznego], Warszawa 1998.

runków dla pojawiania się jej negatywnych zjawisk, na co w wielu miejscach zwracają uwagę inni autorzy zamieszczonych w tomie prac.

Wymiar kognitywny przejawia się w zestawie zadań edukacji elementarnej w zakresie nauczania poprzez, skierowany do nauczycieli, nakaz zapewnienia dzieciom możliwości poznawania oraz rozumienia samych siebie i otaczającego świata, budowania systemu wartości, opartych na nim zasad rozwoju życia osobowego i społecznego, a także poznawania dziedzictwa kultury narodowej postrzeganego z perspektywy kultury europejskiej. Realizacja tych zadań ma być warunkiem budowania dziecięcego „poczucia tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej”<sup>15</sup>.

Powyższy cytat w zasadzie odnosi się do kolejnego wymiaru – wymiaru afektywnego. Został tu przytoczony, ponieważ jego treść stanowić może kryterium interpretacji treści kształcenia określonych jako obowiązkowe w omawianych tu dokumentach.

Znajdujące się w omawianym dokumencie treści nauczania koncentrują się przede wszystkim na samym dziecku, jego rówieśnikach, szkole, miejscowości i kraju, uwzględniają zarówno perspektywę przyrodniczą, jak i społeczno-kulturową. Uczniowie klas 0-III mają poznawać też „obrazy z życia dzieci w innych krajach, podobieństwa i różnice między ludźmi (...), a także różnorodność dziedzictwa i poszukiwań w sferze kultury”<sup>16</sup>. Realizacja tych tematów ma być warunkiem zrozumienia owej różnorodności i ukształtowania tej podmiotowej właściwości, jaką jest tolerancja. Przy czym autorzy dokumentu podkreślają konieczność rozróżniania w tym kontekście dwóch pojęć – „zrozumienie” i „tolerancja”, tak jakby były to pojęcia przeciwstawne<sup>17</sup>. W treściach kształcenia zawarte też zostały hasła dotyczące budowania przez dzieci umiejętności dostrzegania różnorodnych możliwości myślenia i działania w tym samym obszarze rzeczywistości, oraz budowania relacji dziecko i inni, ale tylko w najbliższej mu przestrzeni kulturowo-społecznej.

Przytoczone tu hasła programowe są ulokowane w różnych miejscach analizowanego dokumentu, a interpretacja celów, jakim mają służyć, wydaje się dość dowolna. Stąd, moim zdaniem, nie są one wystarczające dla budowania przez dziecko podstaw świadomości globalnej.

Zadania nauczycieli edukacji elementarnej sformułowane w sferze wychowawczej skoncentrowane są przede wszystkim w wymiarze afektywnym tego szczebla kształcenia. Ich cechą charakterystyczną jest koncentracja na stwarzaniu warunków do nabywania przez uczniów dążeń i nastawień w obszarze własnego rozwoju poznawczego i moralnego. Mają one zapewnić im znalezienie swojego miejsca w rodzinie, społeczności lokalnej i państwie. Wyraża się przede wszystkim w nakazie realizacji celu, jakim jest „umacnianie wiary dziecka we własne siły i w zdolności do osiągania wartościowych i trudnych celów”<sup>18</sup>. Oraz wspomnianego powyżej budowania dziecięcego „poczucia tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej”<sup>19</sup>.

<sup>15</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów z 26.02.2002, cel 9.

<sup>16</sup> Tamże, tematy nr 8, 36, 44.

<sup>17</sup> Tamże, dosłowne brzmienie tematu nr 36: *Podobieństwa i różnice między ludźmi, zrozumienie a tolerancja*.

<sup>18</sup> Tamże, temat nr 5.

<sup>19</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów z 6.02.2002, cel 9.

Treści nauczania w niewielkim stopniu zawierają się *expressis verbis* w wymiarze afektywnym. Poza wspomnianymi wyżej tematami oraz tematem 47 o brzmieniu: „rozumienie, akceptacja i tolerancja dla innych wypowiedzi artystycznych”, reszta lokowana jest w dwóch pozostałych wymiarach. Toteż zakres i treść wymiaru afektywnego zależy od interpretujących i realizujących podstawę programową autorów programów nauczania, podręczników szkolnych i nauczycieli.

Kończąc analizę charakteryzowanych dokumentów ze względu na programowe warunki, jakie stwarzają dla kształtowania globalnej świadomości uczniów, warto zwrócić uwagę na to, iż ich autorzy nakazują realizatorom uwzględnianie w szkołach organizujących naukę języka mniejszości narodowej lub etnicznej uwzględnianie elementów ich kultury. Z punktu widzenia omawianego zagadnienia stwarza to lepsze warunki dla kształtowania ideału edukacji globalnej.

Wydaje się zatem uprawnione sformułowanie następującej opinii: Na poziomie *Podstawy programowej kształcenia ogólnego...*, jako dokumentu regulującego działalność edukacyjną polskiej szkoły, a więc i jej szczebla elementarnego, trudno mówić zarówno o uwzględnieniu ideału wychowania edukacji globalnej, jak i celów szczegółowych określających horyzont kształtowania w uczniach globalnej świadomości.

W obszarze celów, podobnie jak treści kształcenia, pojawia się obraz ucznia, który może nabyć podstawy kompetencji do bycia członkiem rodziny, społeczności szkolnej, obywatelem „małej i dużej ojczyzny”, mającym świadomość, że poza nią istnieją jeszcze ludzie żyjący w innych, europejskich krajach. Tak, jakby Polska nie była częścią Europy, a poza naszym kontynentem nie istniał świat.

Programy edukacji elementarnej<sup>20</sup> w analizowanym zakresie są w zasadzie zgodne z *Podstawą programową kształcenia ogólnego...* Różnice dotyczą uwzględniania rodzaju kompetencji, sposobu ich rozumienia jako kategorii pedagogicznej oraz ich zestawu, w jaki, według autorów programów, mają być wyposażani uczniowie. Wyraża się też albo w dominancie wymiaru behawioralnego ludzkich kompetencji, albo w uwzględnianiu wszystkich ich trzech wymiarów – umiejętności, wiedzy i właściwości podmiotowych.

Kolejną różnicę stanowią główne idee integrujące treści kształcenia. Najczęściej występującymi są: potrzeby dzieci w wieku 6–9 lat i ich oczekiwania poznawcze, dominujące formy aktywności uczniów w wieku młodszoszkolnym, najbliższe środowiska społeczne dzieci, ich relacje ze światem przyrodniczym lub/i społeczno-kulturowym widziane z perspektywy dziecka, a także twórczość w różnych sferach dziecięcej aktywności. Bardzo często owe idee są jednak mało klarowne, a kryteria ich wyboru – niejasne. Autorzy programów, na ogół nie wyjaśniając ich treści, pozostawiają nadawanie znaczeń intuicji nauczycieli.

Pomimo że w programach edukacji elementarnej, podobnie jak w *Podstawie programowej...*, dominuje raczej wymiar behawioralny, to w zakresie rozpatrywanego zagadnienia *edukacji globalnej* podstawowy jest wymiar kognitywny treści kształcenia. Programy stwarzają możliwości dla kształtowania przekonań dzieci o istnieniu wspólnych właściwości oraz potrzeb biologicznych i psychicznych ludzi wchodzących w skład różnych grup społecznych w skali swojego kraju i kontynentu oraz postrzega-

<sup>20</sup> Analizie poddano 12 programów edukacji elementarnej najczęściej wybieranych przez nauczycieli szkół Małopolski i Podkarpacia.

nia ich jako elementu ekosystemu Ziemi. Stwarzają też warunki dla zapamiętywania i zrozumienia (wymiar kognitywny) odmienności w sferze szeroko rozumianej kultury narodowej i europejskiej, a także akceptacji (wymiar afektywny) tego zróżnicowania.

Przeprowadzona analiza dokumentów programowych wskazuje, że programy edukacyjne edukacji elementarnej w większym stopniu skierowane są na tworzenie podstaw **świadomości narodowej** oraz **świadomości europejskiej** niż świadomości globalnej. Niektóre programy nauczania stwarzają wrażenie, iż poza dzieckiem i jego najbliższym otoczeniem (rodziną, szkołą, miejscowością, krajem) nie istnieje świat, inne – że nie ma świata poza Europą. Odwoływanie się do zasady przystępności w nauczaniu nie wydaje się uzasadnieniem pomijania w dokumentach programowych tak istotnego zjawiska, jakim jawi się globalizacja. Dzieci doznają go poprzez nabywane w toku kontaktów społecznych w różnych środowiskach doświadczenia swoich rodziców oraz innych dorosłych, a niekiedy własne, stykają się z nim poprzez środki masowego przekazu. Pomijanie zjawiska globalizacji w toku szkolnego uczenia się jest jeszcze jednym świadectwem nienadążania szkoły za zmianami zachodzącymi w otaczającym świecie i argumentem za oderwaniem szkoły od życia.

Jaki jest zatem obraz świata przedstawiany w dokumentach programowych regulujących edukację na poziomie elementarnym? Jest to obraz powierzchowny, schematyczny, wręcz stereotypowy. Jest też stosunkowo prosty, jasny, gładki i ułożony. Zachodzące w nim zjawiska i procesy dają się łatwo wytłumaczyć. Niewiele tu niepewności, niebezpieczeństw, zjawisk negatywnych, konfliktów przebiegających w ludzkiej makroskali. Jest to też świat przyjazny dziecku. Wprawdzie zróżnicowany, ale owa różnorodność jest jedynie świadectwem jego wspaniałości. Nie zawiera odniesień do różnorodnych zachowań ludzkich w złożonych, nie zawsze jednoznacznych i ryzykownych sytuacjach życiowych. Może z wyjątkiem obszaru radzenia sobie z różnorodnymi konfliktami w najbliższej sferze interpersonalnej. Nie przygotowuje uczniów do stawiania wobec różnorodnych zagrożeń, będących jednym z podstawowych wymiarów współczesnej ludzkiej egzystencji, w tym także związanych z globalizacją, zwłaszcza zachodzących w sferze społecznej i kulturowej.